

ORIGINAL ARTICLE

## Canções brasileiras em uma universidade francesa: práticas de sala de aula a partir da perspectiva do letramento literomusical

Adriana Celia Alves 

Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, SP, Brasil.

### RESUMO

Este estudo discute o planejamento de um curso de Português Língua Adicional (PLA) utilizando a canção como instrumento norteador para as aulas. A pesquisa envolveu alunos de nível intermediário do Diploma Universitário de Português do Brasil, um curso de curta duração oferecido na instituição de ensino investigada, que objetiva aprofundar o estudo da língua e cultura brasileira para fins acadêmicos e profissionais. Baseando-nos em questionários semiestruturados, construímos os perfis dos estudantes para o aprendizado da Língua Portuguesa do Brasil, com vistas a elaboração das aulas. Por meio da perspectiva do letramento literomusical (Coelho de Souza, 2014), refletimos sobre a utilização de gêneros musicais na aula de PLA de maneira a explorar os aspectos linguísticos, culturais e sócio-históricos da canção, no intuito de fornecer aos alunos uma visão amplificada da língua e da cultura brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** canções; ensino de PLE/PLA; letramento literomusical.

### *Brazilian songs in a French university: classroom practices from the perspective of literomusical literacy*

#### ABSTRACT

This study aims to discuss the planning of Portuguese as an additional language course that uses the song as a guiding instrument for the classes. The research involved intermediate level students of a University Diploma of Brazilian Portuguese, a short course offered in the research institution in order to offer a deeper study of Brazilian language and culture for academic and professional purposes. Based on semistructured questionnaires, students' profiles for learning the Portuguese language in the Brazilian variant, a profile was built to design the lessons. From the perspective of literomusical literacy (Coelho de Souza, 2014) we reflected on the use of musical genres in the Portuguese as an additional language classroom in order to explore the linguistic, cultural and socio-historical aspects of the song, in order to provide students an amplified view of language and Brazilian culture.

**KEYWORDS:** songs; teaching of PFL/PAL; literomusical literacy.

#### Corresponding Author:

ADRIANA CÉLIA ALVES  
<c4.adriana@gmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## 1. INTRODUÇÃO

Este estudo visa discutir uma proposta didática para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) com base na perspectiva do letramento literomusical. O planejamento do curso é destinado a uma turma de PLA de nível intermediário (B1 de acordo com o quadro comum europeu)<sup>1</sup> de uma universidade francesa, todavia, a proposta pode ser implementada a outras turmas de PLA, com as adaptações necessárias. Discutimos neste artigo as potencialidades da música no ensino de línguas, pontuamos as concepções teóricas nas quais nos baseamos, mostramos o perfil dos aprendizes que participaram do curso e a proposta didática que foi ministrada aos estudantes.

O uso da música como um dos instrumentos para o ensino de língua estrangeira é recorrente. De acordo com Gobbi (2001), a música já era usada na Idade Média para o ensino do Latim. Todavia Sordi *et al.* (2013) afirmam que não há registros de utilização da música no ensino entre os séculos XV e o XIX, provavelmente devido a fatores religiosos que proibiram o uso de alguns instrumentos considerados pagãos. Conseqüentemente, nesse período, a música no ensino deixou de ser fonte de conhecimento, já que poderia ser associada ao pecado. Além disso, possivelmente, a falta de registros de atividades com músicas no ensino de LE pode estar associada ao modelo teórico utilizado na época. A abordagem da gramática via tradução, modelo teórico metodológico que vigorava, entendia a língua de forma estrutural, priorizava o ensino da gramática, da linguagem escrita e a tradução de obras canônicas. Conseqüentemente, a música não era um instrumento possível para o ensino de uma LE, pois não atendia aos anseios do modelo teórico da época.

Segundo Sordi *et al.* (2013), na segunda metade do século XX, tem-se a música no ensino de línguas, principalmente relacionada ao ensino de inglês, língua mais divulgada na época. Gobbi (2001) diz que o primeiro relato de um artigo que envolve o uso da música para o ensino de línguas estrangeiras, no caso a língua inglesa, foi escrito por Gravenall (1949). Ela relata as vantagens no ensino por meio da música, entre elas, o estudo de vocabulário, da cultura e a prática da memória.

Segundo Gobbi (2001), nos anos 1960, um estudo de Bartle (1962) mostrou que a música também ajudaria a propiciar prazer e um clima favorável em sala de aula. Para mostrar o que acontecia nos anos 1980, a autora comenta a pesquisa de Murphey (1988). Na livraria Staeli, na Suíça, foram catalogados livros que trabalhavam com o ensino de línguas por meio da música, sendo quinze livros de música para a aprendizagem de francês, cinco para o alemão e dezesseis para o inglês. Além disso, uma pesquisa feita na mesma livraria mencionava textos que diziam que a música poderia contribuir para a mudança na rotina de sala de aula e também para o ensino da pronúncia. Atualmente, Gobbi menciona que, comparada aos estudos de outras metodologias, a aprendizagem com música é menos pesquisada.

<sup>1</sup> B<sub>1</sub> Independente “É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto” (<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>).

De acordo com Khaghaninejad e Fahandejsaadi (2016), a música foi usada ocasionalmente nas aulas de língua estrangeira como método audiolingual, nas décadas de 1950 a 1970. O método priorizava a aprendizagem da língua por meio das repetições baseadas no estímulo e resposta, assim a música era utilizada para diminuir o tédio acarretado pelas repetições. Depois, a música instrumental foi utilizada para introduzir um estado de relaxamento nas aulas, no intuito de tornar o cérebro receptivo à entrada de novos saberes e ativar o subconsciente. Nos métodos de ensino de línguas anteriores ou posteriores, pontua-se que as músicas e canções não foram usadas extensivamente, assim sugere-se que há uma falta de perspectiva teórica e pesquisas baseadas empiricamente nesse campo.

Gobbi (2001), em sua dissertação “A música como estratégia de aprendizagem no ensino de Língua Inglesa”, relatou pesquisas que também discutiram o ensino de línguas por meio da música: Miragaya (1992), Kanel (1996), Griffiee (1992), Jourdain (1997), Murphey (1990); todas essas pesquisas compartilham a ideia de que a música ajuda na memorização e contribui para uma atmosfera agradável em sala de aula e enfatizam a repetição da música como uma prática importante para a aprendizagem.

Shayakhmetova *et al.* (2017) cita as pesquisas de Murphey (1992), Jalongo e Bromley (1984), Martin (1983), Mitchell (1983), que analisam um *corpus* de canções populares em língua inglesa. Eles concluíram que as músicas eram ferramentas úteis e significativas para melhorar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras. Foi identificado o uso de músicas em cinco aspectos: audição, gramática, pronúncia, vocabulário, diversão e motivação. As músicas como ferramentas de desenvolvimento do conhecimento sociocultural e linguístico-cultural não se refletiram na aprendizagem, segundo essas pesquisas.

As pesquisas citadas, que trabalham na intersecção música e ensino de línguas, estão voltadas para o ensino da língua inglesa. Todavia as contribuições prestadas podem ser percebidas, ou levadas para contextos de ensino-aprendizagem de outras línguas estrangeiras. De maneira geral, muitos pontos positivos foram levantados: memorização (as canções atuam na memória de curta e longa duração, decoramos uma música, muitas vezes, sem saber seu significado), pronúncia, clima mais agradável em sala de aula, estudo da cultura e vocabulário; desse modo, a aplicabilidade e a funcionalidade das canções nas aulas de LE foram afirmativas.

Segundo Coelho Souza (2012), os estudos de Lima (2004), Anjos (2006) e Oliveira (2007) também discutem os pontos positivos no uso da canção no ensino de língua estrangeira. As características se assemelham com as pesquisas já citadas: a canção em sala de aula tende a proporcionar momentos prazerosos, cria um clima agradável em sala de aula, gera motivação e estímulo. Além disso, sabe-se que a canção está inserida em determinado momento sócio-histórico-econômico, o que possibilita as discussões culturais sobre o país da língua-alvo. Tonelli e Barbosa (2017) afirmam que a canção promove a conscientização cultural à medida que se discutem os aspectos culturais e sociais presentes na canção.

Khaghaninejad e Fahandejsaadi (2016) citam potencialidades de a canção estar relacionada também aos aspectos sociais: aumenta a harmonia social (Huy Le, 1999), cria um espaço seguro para experimentar coletivamente

a aprendizagem e contribui para a construção da comunidade. Griffee (1992) argumenta que a música é universal, pois todos conhecem e estão predispostos a conhecer essa arte, e ela é também culturalmente específica, pois o conteúdo e estilo da canção se espelham em uma cultura particular, podem ser produto dessa cultura, podem refletir e influenciar essa cultura.

Shayakhmetova *et al.* (2017), com sua pesquisa, afirmam que a música é um excelente material para desenvolver a competência intercultural no ensino da língua inglesa. Seu uso despertou o interesse dos alunos, eles compreenderam mais a canção, opinaram que a letra tem significado muito mais profundo e apresenta mais informações do que pensavam, com isso eles expressam o desejo de continuar usando a música.

Tonelli (2017), mencionando Santos Asensi (1997), destaca pontos positivos similares no uso da canção como material didático:

- i) a carga emocional que carregam permite identificação e um interesse entre os estudantes;
- ii) oferecem múltiplas possibilidades de integração em temas de atualidade cultural;
- iii) a indústria cultural musical facilita a criação e veiculação de diversos tipos de materiais autênticos, tais como materiais impressos e audiovisuais;
- iv) são um autêntico veículo de informação linguística, por meio da qual se podem explorar aspectos fonéticos, sintáticos, léxico-semânticos e textual; e
- v) a facilidade de memorização das canções permite que a tomemos como um recurso de alto potencial didático para se trabalhar em sala (Santos Asensi, 1997, p. 130).

Figueiroa (2011) também aponta vantagens para o uso da canção em sala de aula. Ele argumenta que é mais difícil os alunos mostrarem insatisfação com o uso de música nas aulas, isso pode criar um efeito relaxante, agradável e informal. Assim, seria possível discutir regras gramaticais e vocabulários mais complexos, sem uma pressão pré-concebida de acertar, pois a canção pode aliviar a rigidez das regras de uma língua, à medida que ameniza as dificuldades e aumenta a confiança. Figueiroa (2011) também enumera algumas vantagens do uso da canção utilizado Ribeiro (2002):

- A canção é o reflexo e produto de uma cultura. Como tal, é uma demonstração inequívoca dos alicerces socioculturais de uma língua;
- Introduz um filtro de apoio emocional aquando do processo de aprendizagem de uma língua, reduzindo a pressão de aprendizagem da mesma;
- Próprio professor sai beneficiado, uma vez que se trata de uma atividade que estimula o processo de preparação da mesma, tornando-o revigorante, permitindo que o docente experimente novas dimensões do ensino e responsabilidades;
- Os aprendentes podem identificar-se com a linguagem usada na canção, uma vez que esta é, em muitos casos, bastante semelhante à corrente e coloquial, usada no quotidiano (Figueiroa, 2011, p. 39).

A partir desses teóricos, compreendemos que o uso da canção em sala de aula é benéfico para o professor, pois o estimula a procurar outras

possibilidades de ensino; é benéfico para os alunos, pois eles podem identificar-se com a linguagem, e estimula a aprendizagem por meio de um filtro emocional; é benéfico ao processo de ensino-aprendizagem, pois é o reflexo de uma cultura. Griffée (2010) aponta que a canção propicia um lugar mais seguro na sala de aula, há uma relação entre ritmo e discurso, é um reflexo do tempo e do espaço em que ela é produzida, pode ser utilizada como complemento dos livros; pode ser uma conexão com o mundo do aluno e desperta interesse e participação nas aulas. Assim, os pontos retratados mostram os benefícios da canção no ensino de maneira geral; ela pode ser utilizada em qualquer área do conhecimento e serve para discutir variados temas.

Os pontos positivos gerais apontados são relevantes para se refletir sobre o uso da canção em sala de aula. Além disso, Figueiroa (2011) discute possíveis potencialidades específicas no uso da canção em aula de LE: vantagens mentais e cognitivas, associadas ao desenvolvimento da capacidade auditiva, devido a musicalidade, ritmo, rima, movimento físico da música; além de proporcionar um contato com a sonoridade, a língua e desenvolver a capacidade de memorização. Já Griffée (2010) fala em melhorias nos aspectos afetivos e cognitivos, pois as músicas podem fornecer um ambiente descontraído na sala de aula, ativar a discussão de atitudes, reduzir a ansiedade durante o processo de aprendizagem, incentivar a criatividade e a imaginação, estimular a escuta, trazer variedade e diversão para o processo de aprendizagem. No aspecto cognitivo, as canções podem ser usadas para automatizar certos processos das funções cognitivas, o automatismo, geralmente, desenvolve-se pela prática de várias habilidades.

As vantagens linguísticas estão relacionadas ao uso da canção como documento autêntico de uma LE, ela não sofre modificações para ser discutida em sala de aula, é um contexto real; igualmente, no campo linguístico, estão associados os componentes lexicais, gramaticais, semânticos, fonológicos e ortográficos. Assim, o uso da canção nas aulas de LE permite o acesso às estruturas gramáticas e aos jogos de palavras da língua-alvo. Griffée (2010) acrescenta que, do ponto de vista linguístico, as músicas contêm frases da língua falada, gírias e expressões idiomáticas; a autora afirma que as canções desenvolvem as habilidades linguísticas de leitura, de escrita, de fala e de escuta.

Quanto às vantagens socioculturais, considera-se a música como uma arte universal e como, assim como todas as formas de arte, produto da cultura de uma sociedade. Desse modo, a canção é uma amostra, um recorte cultural de uma língua ou situação, divulgadora de uma cultura, de um país; ela pode expressar ideologias, crenças e valores de um povo; podem-se identificar problemas pessoais e sociais representados na canção, igualmente ela pode representar um intercâmbio cultural entre os povos. Aponta-se, ainda, a potencialidade da canção de desmistificar estereótipos, trabalhar a aceitação heterogênea da sociedade e desconstruir preconceitos.

Christiano (2017) confirma que a música é um recurso eficaz para mostrar aspectos da cultura brasileira. Ele afirma que é preciso compreender a música além de um instrumento para exercitar o vocabulário, também como um elemento provocador de atividades escritas e orais.

Auger (2007) aponta que o ensino de línguas pode ser associado a práticas artísticas, por exemplo, dança, música, literatura, cinema, teatro. Essa relação entre o ensino de línguas e as artes pode levar o aluno a atuar em uma nova língua e cultura, uma vez que assume mais riscos expondo-se a essas práticas, ao mesmo tempo em que adquire mais confiança. Oferece, igualmente, a oportunidade de inserção no idioma, sem parecer impotente, pois as práticas artísticas podem ser universais e singulares e tornam-se soluções rápidas para o contato com outro texto, outra língua, outra cultura.

A música é uma prática artística na qual muitas vezes a canção é comparada à poesia. Figueiroa (2011) diz que há uma linha tênue entre a canção e a poesia. Ele aponta os pontos convergentes entre os dois gêneros: texto em verso e geralmente breve, uso de recursos estilísticos e significados implícitos. O autor cita Griffée (1992) para apontar diferenças entre a canção e a poesia: as canções são mais breves, têm menor quantidade de informação e de conteúdo semântico; também o aceso a cada um dos gêneros pode ser diferente: na canção, na maioria das vezes, temos o contato primeiramente pela audição, depois com a letra; já no caso da poesia, o contato é por meio da leitura; a canção é feita para gerar uma audiência. Outra diferença que pode ser apontada é que a canção utiliza mais recursos de repetição, geralmente o refrão, repetido mais vezes, constitui a ideia central do texto. Assim, Figueiroa (2011) afirma que, de acordo com as pesquisas de Stevick (1982), as atividades de repetição funcionam como mecanismos de construção de padrões e imagens que auxiliam na aprendizagem da LE.

Todos esses aspectos citados de diferença e de semelhança devem ser levados em consideração no momento de se discutir canção em sala de aula, todavia os gêneros discursivos não são estáveis. Assim, podemos ter uma poesia que é musicada, uma canção sem refrão, uma canção que não usa recursos estilísticos.

As letras de música apresentam, além da faceta poética, de prazer estético e deleite, uma função informativa, formadora de conhecimento crítico, podendo atuar sócio-discursivamente como instrumento de resistência política ou, pelo contrário, como valorizadora do sistema vigente (Camargos, 2009, p. 16).

A prática artística da música em sala de aula tende a proporcionar uma aprendizagem de maneira mais prazerosa e lúdica; possibilita desenvolver e despertar sensibilidades na aprendizagem de línguas. Além de motivar a aprendizagem, suaviza a ansiedade e torna o processo de ensino-aprendizagem mais espontâneo (Rocha, 2012). Além disso, com a música, podem-se desenvolver as quatro habilidades esperadas em uma língua (escutar, falar, ler e escrever), além de ela mostrar o ritmo e a sonoridade da língua. Para os aprendizes de PLE, é também uma forma de entrar em contato com a cultura brasileira, ou desenvolver a competência intercultural (Beaco, 2004).

Os mesmos estudos citados apontam a falta de discussões sobre esse recurso, talvez devido a possíveis empecilhos, como os direitos autorais; ou pelo fato de ser vista como um gênero “menor”, apenas de entretenimento, sem fins didáticos; ou como um momento de relaxamento e desconcentração utilizado, às vezes, como recompensa de um estudo árduo (Christiano, 2017);

ou, ainda, pela falta de familiaridade dos professores com a linguagem musical. Sordi *et al.* (2013) complementam que a falta de material didático nessa linha de pesquisa também advém da falta de formação dos professores, talvez por não refletirem a construção de materiais didáticos na formação docente.

Ainda de acordo com Souza (2010), esse gênero, quando utilizado na aula de PLE, é subexplorado, embora ela reafirme que é uma ferramenta de inserção cultural e de aprendizado de uma segunda língua. De acordo com Coelho Souza (2014), as práticas relacionadas ao uso de canção no ensino de línguas baseiam-se no estudo das letras desvinculadas da compreensão musical, isto é, a canção é entendida como texto fora da sua completude constitutiva, linguagem textual e musical. Tonelli (2017) discute a mesma questão do uso da canção em sala de aula a partir da compreensão da letra e da música. A crença de que é necessário conhecer as teorias musicais e ter aptidão sobre elas pode causar uma inibição do uso da canção em sala de aula.

Entendemos a importância de conhecer a canção em sua amplitude, para que o trabalho em sala de aula seja mais produtivo, todavia cada aula tem seu objetivo, e a canção pode ser um instrumento didático para trabalhar diversos aspectos. E também trabalhar com canção pode ser uma oportunidade para professor e aluno conhecerem um pouco sobre as concepções de música, compreenderem melodias e ritmos e construam seus gostos e repertórios.

Compreendemos que a música possui amplas vantagens para ser um instrumento utilizado nas aulas de LE. Todo instrumento pode ter um potencial a ser explorado, dependendo do objetivo da aula. Além das potencialidades linguísticas, cognitivas e motivacionais que a música proporciona, podemos explorar seu caráter cultural, na medida em que também compreendemos os aspectos sociais e históricos. Em consonância com as concepções citadas do ensino de línguas estrangeiras utilizando música, traçamos a concepção teórica que nos baseamos para elaborar o curso.

## 2. LETRAMENTO LITEROMUSICAL E OUTROS CONCEITOS

Popularmente conhecemos música como um conjunto de sons, e, quando falamos de canção, referimo-nos ao conjunto de sons acompanhado de uma letra. Na França, temos as mesmas concepções, *musique* (música) e *chanson* (canção). Apesar de não serem palavras sinônimas, na utilização, principalmente na oralidade, não há distinção entre música e canção. Usualmente falamos mais a palavra música: “eu gosto de escutar música; as músicas daquela banda são boas”. Ao longo do texto, utilizamos as duas palavras, sem estabelecer uma distinção rígida, mas, como a ideia é levar o som e a letra para os estudantes aprendizes de PLE, referimo-nos à aprendizagem por meio de canções.

Posicionamo-nos no tangenciamento de alguns aspectos teóricos do letramento literomusical do linguista aplicado e professor de PLE Coelho Souza (2014). O letramento literomusical parte dos conceitos de língua, letramento e gênero. Para este, a língua é social e meio de intervenção no mundo. A música é um gênero sincrético com elementos linguísticos e musicais, apresenta elementos mais ou menos estáveis de acordo com cada

gênero, como estilo e forma composicional. Associado a essas concepções, entendemos que o letramento literomusical é um conjunto de práticas que prevê que os inseridos nela reflitam a canção a partir de suas duas linguagens, os discursos que se constroem com a canção e sejam capazes de se posicionar criticamente em relação a eles.

Primeiramente, no letramento literomusical, é compreendida a noção de língua, por meio de Camargos (2009), como atividade social, histórica e cognitiva, meio de ação e intervenção sobre o mundo. Essa concepção de língua atrela-se à perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso, na qual, de acordo com Caretta (2009 *apud* Coelho Souza 2014), a canção se refere a um gênero oral e secundário, pois parte da reelaboração de um gênero primário e possui elementos artísticos literários, é também sincrético, pois possui a combinação de elementos linguísticos e musicais. Na compreensão da canção, esses elementos dialogam com o meio de circulação, a autoria, a temática, o estilo e a forma presente.

Esse conceito que está associado ao letramento literomusical é a delimitação da canção como gênero. Apesar de o conceito de gênero discursivo/textual ser muito debatido, seu uso no ensino de LE tem-se mostrado produtivo e é recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Camargos (2009) diz que a forma do gênero canção varia necessariamente de acordo com o movimento musical ao qual pertence a canção. Cada escola musical, com seus princípios estéticos e políticos, direciona a composição da letra. Por exemplo, o Tropicalismo, movimento musical brasileiro da década de 1970, utilizou procedimentos da literatura concretista, projetando nas canções o aspecto geométrico, como em “Batmacumba” de Caetano Veloso e Gilberto Gil (Camargos, 2009, p. 15). Isto é, há uma certa semelhança nas características das canções que se enquadraram em determinado gênero, como os instrumentos mais utilizados, a estrutura, a contextualização. Levamos em consideração que os gêneros são relativos e muitos são híbridos, não há generalizações absolutas.

Seguindo também o conceito bakhtiniano, Coelho Souza (2014) considera a canção como um gênero discursivo (enunciado de uma língua com seus elementos mais ou menos estáveis), tema, estilo e forma composicional, levando em consideração o caráter dialógico com os contextos de recepção e circulação de valores. Assim, o autor, baseado nos conceitos de letramento em determinado gênero do discurso, postula o conceito de letramento literomusical:

[...] o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas e da sua articulação e por (re)conhecer o que representa para a sua comunidade musical, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir de canções e posiciona-se criticamente em relação a eles (Souza, 2015, p. 175)

O letramento em um gênero é compreendido, aqui, como prática social de interação oral, social e escrita. Desse modo, o letramento literomusical é a inserção em duas práticas, a verbal e a musical (criação e estética), articuladas para a compreensão dos discursos construídos nas canções; a partir desse entendimento, espera-se um posicionamento crítico do aluno.

Portanto a canção é um gênero composto de oralidade e escrita, possui uma materialidade musical e textual; além disso, pensa-se no contexto, como, por quê, de que forma e onde as canções circulam. Com isso, Coelho de Souza (2016) também desenvolve objetivos pedagógicos para o uso de canção em sala de aula, com o intuito de desenvolver o letramento literomusical:

- Desenvolver a compreensão da canção em estudo em relação ao gênero musical ao qual se afilia (elementos constitutivos da letra e música, sonoridade, interlocução, usos e funções sociais, comunidade musical, valores agregados);
- Formar ouvintes mais competentes, isto é, mais críticos e atentos às especificidades do discurso literomusical, através do desenvolvimento do conhecimento linguístico, literário, musical e literomusical, e aprimorar as competências envolvidas na construção de sentidos da canção em estudo;
- Ampliar o repertório linguístico, musical e cultural dos educandos pela exposição e estudo de canções de diferentes gêneros musicais, alargando seu horizonte de escuta e permitindo que possam decidir escutar outros gêneros além dos que já estão em contato nas esferas em que circulam;
- Promover a apreciação e a fruição da canção através da prática de audições comentadas a fim de construir uma comunidade de ouvintes na qual se possam trocar impressões e interpretações sobre a canção em estudo;
- Estimular a prática da competência literomusical para a produção/reconhecimento de efeitos de sentido produzidos pela articulação entre letra e música (Coelho de Souza, p. 118, 2016).

Além dos objetivos pedagógicos projetados com a utilização da canção nas aulas de língua estrangeira, o autor sugere algumas considerações para se trabalhar o gênero musical em sala de aula.

No que diz respeito à identificação dos elementos constitutivos da *canção de gênero musical* enquanto gênero do discurso, é importante discutir com os alunos aspectos referentes ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo das linguagens verbal e musical, sempre levando em conta a sua relativa estabilidade. No que se refere ao estudo da letra, isso diz respeito a tratar de aspectos como: a relação entre a temática da canção abordada e as temáticas comumente retratadas no gênero; a maior ou menor presença de marcas de oralidade, de recursos poéticos, de recursos literários e de recursos expressivos típicos de alguma variante linguística regional ou socioeconômica; a estruturação da letra em estrofes, com ou sem a presença de refrão, em função do gênero reelaborado e do projeto discursivo do(s) compositor(es) (Souza, 2016, p. 5).

Ao se utilizar a canção, como pontuou o autor, visamos a pensar nas possibilidades de discursos que ela pode construir, além do texto, compreender as temáticas que ela veicula de acordo com o gênero de que faz parte, entender os recursos linguísticos, estéticos e literários da canção. Acrescentamos que esta pesquisa também visa a discutir os aspectos interculturais e históricos que perpassam os discursos da canção e o porquê de serem construídos dessa forma. Partimos da primícia de que a música

pode contribuir para a aproximação intercultural, ao mesmo tempo em que pode desenvolver aspectos linguísticos, expandir o gosto musical e desesteriotipar representações. Também, é raro o estudante que não tenha tido contato com esse gênero, podemos dizer que a música é de conhecimento universal, diferentemente de outros gêneros, também importantes para a formação do estudante, mas que podem ser menos conhecidos pelos alunos.

Escolhemos tangenciar as concepções teóricas do letramento literomusical, já que não priorizamos o estudo dos aspectos sonoros e rítmicos da canção como prevê a teoria, todavia priorizamos o estudo de variados gêneros musicais e as temáticas que eles vinculam que condizem com traços da teoria. Nesta pesquisa, temos como objetivo a ampliação do repertório linguístico e discussões que contemplem o desenvolvimento do pensamento crítico para um agir social do aprendiz, o que também está previsto no letramento literomusical.

Transpor as teorias de ensino-aprendizagem para a sala de aula é sempre o desafio do professor, todavia levamos em consideração que um modelo teórico não contempla, necessariamente, a realidade e que adaptações são necessárias de acordo com o contexto no qual ele será desenvolvido.

### 3. ENSINO DE LÍNGUAS POR MEIO DE MÚSICAS: CONSIDERAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Para elaborar e desenvolver uma aula de LE, é necessário refletir o objetivo da aula e as concepções teórico-metodológicas que embasam os procedimentos didáticos. Como mostramos, escolhemos as concepções teóricas da educação intercultural e da abordagem comunicativa intercultural e, igualmente, elencamos alguns métodos para desenvolver o trabalho com música em sala de aula.

Christiano (2017), pesquisador da área de ensino-aprendizagem de PLE, cita Field (2002) para discutir elementos para trabalhar com documentos auditivos e traça passos metodológicos. Ele descreve passos para práticas contemporâneas de atividades de compreensão auditiva: o primeiro passo aponta que o material utilizado deve ser autêntico, pois o aprendiz deve passar pela simulação de situações da vida cotidiana. O segundo ponto indica a pré-audição, que não se trata de uma explicação prévia de vocabulário que será visto na atividade, mas sim de atividades que podem ser uma discussão sobre o assunto a ser retratado, revisão gramatical ou *brainstorming*. Os elementos de pré-audição são pontuados por Lacorte (2001) de acordo com os pressupostos de Morley (1991) e Oxford (1993):

- Dê um propósito comunicativo real à música e certifique-se de que o conteúdo é pessoalmente interessante e motivador para os alunos.
- Estimular conhecimentos prévios e ajudar os alunos a identificar o propósito da atividade de escuta com as tarefas de pré-escuta adequadas (*brainstorming* vocabulário, apresentando e discutindo informações culturais sobre o tema da música, apontando palavras-chave e / ou ideias na música). Mas não dê muita informação sobre a música: (a curiosidade matou o gato!)
- Dê instruções claras diretamente relacionadas aos estágios de escuta e pós-escuta, e peça aos alunos para se concentrarem no que lhes foi solicitado.

- Certifique-se de que o equipamento esteja pronto: cassete ou CD player, tomadas elétricas, cabos, baterias e não esqueça de colocar o cassete ou CD para a música certa!
- Não exagere nas suas expectativas: lembre-se de como pode ser difícil entender certas músicas em sua própria língua materna.
- Manter um clima de sala de aula não ameaçador e positivo para minimizar a ansiedade do aluno (Lacorte, 2001, p.19, traduzido pela pesquisadora)<sup>2</sup>.

O terceiro passo seria a audição do material. Christiano (2017) classifica as audições em extensiva, guiada por perguntas gerais sobre o contexto do material e a audição intensiva, guiada por perguntas detalhadas da compreensão do material. As sugestões para o momento da audição:

- Certifique-se de que todos entendam as instruções para a atividade de escuta.
- Enfatize o que os estudantes devem ouvir e processar especificamente para reduzir a probabilidade de sobrecarga sensorial que produz pânico e frustração do aluno.
- Complete a atividade ao mesmo tempo em que seus alunos.
- Não interrompa a escuta enquanto os alunos estiverem trabalhando na atividade.
- Reserve algum tempo (se possível) para tocar a música novamente, se achar necessário (Lacorte, 2001, p. 20, traduzido pela pesquisadora)<sup>3</sup>.

O último passo refere-se às atividades de pós-audição. Christiano (2017) pontua que não visa analisar detalhadamente as questões gramaticais, nem fazer uma repetição exaustiva da gravação. Assinala sim a necessidade de dar importância às funções da linguagem em um determinado contexto, levar os alunos a inferirem os vocabulários de acordo com o contexto.

Além dessas atividades propostas pelo autor sobre questões de vocabulário e utilização da linguagem, as atividades de pós-audição podem ser sobre a compreensão e a conscientização dos aspectos culturais. Lacorte (2001) descreve as recomendações ao docente para as atividades de pós-audição.

- Exigir que os alunos respondam à atividade de escuta de maneira significativa, individualmente ou em pequenos grupos ou pares.

<sup>2</sup>- Give a real, communicative purpose to the song, and make sure that the content is personally interesting and motivating to learners.

- Stimulate background knowledge and help learners identify the purpose of the listening activity with the appropriate pre-listening tasks (brainstorming vocabulary, presenting and discussing cultural information regarding the topic of the song, pointing out keywords and/or ideas in the song). However, do not give too much information about the song: (curiosity killed the cat!)
- Give clear directions directly related to the listening and post-listening stages and ask students to focus on what they have been asked to do.
- Make sure that the equipment is ready: cassette or CD player, electrical outlets, cables, batteries, and do not forget to set the cassette or CD for the right song!
- Do not go overboard in your expectations: remember how difficult it may be to understand certain songs in your own mother language.
- Maintain a nonthreatening and positive classroom climate to minimize student anxiety.

<sup>3</sup>- Make sure that everyone understands the directions for the listening activity.

- Stress what students are specifically supposed to listen for and process in order to reduce the likelihood of sensory overload that produces student panic and frustration.
- Complete the activity at the same time as your students.
- Do not interrupt the listening while students are working on the activity.
- Set aside some time (if possible) to play the song again if you find it necessary.

- Use diferentes técnicas e estratégias para ajudar os alunos a processar os materiais relacionados à atividade de ouvir e inferir o significado geral da música (fornecendo pistas linguísticas, lendo em voz alta segmentos específicos das letras, escrevendo palavras-chave ou expressões no quadro, fazendo perguntas, desenho, gesticulando, etc.).
- Forneça informações ou atividades complementares que expandam a compreensão dos alunos sobre os aspectos culturais e linguísticos da música e permita que eles a relacionem com sua experiência pessoal.
- Relacione a atividade ou atividades de escuta aos seus propósitos iniciais e aos propósitos dos materiais que se seguem. (Lacorte, 2001, p. 20-21, traduzido pela pesquisadora).<sup>4</sup>

Esses são apontamentos gerais que podem ser estendidos a vários documentos auditivos, por meio de tarefas integradas. As atividades de pré-audição, audição e pós-audição desenvolvem as competências de ouvir, ler, falar, escrever e as interculturais.

Lacorte (2001) enfatiza, baseado em Nunan (1999) e em Rivers (1981), que a competência auditiva tem papel menor no ensino de línguas, comparada às outras competências de fala, leitura e escrita. Contudo, os mesmos autores, Nunan (1999) e Rivers (1981), apontam que a audição é a habilidade mais usada, duas vezes mais do que se fala, quatro vezes mais do que se lê e cinco vezes mais do que se escreve. De tal modo, atividades que desenvolvam as habilidades de compreensão auditiva são essenciais para a aprendizagem de uma LE.

Além disso, as abordagens de ensino atual, como a abordagem comunicativa intercultural, discutida anteriormente, visionam trabalhar com tarefas que integrem as habilidades, sendo possível desenvolver esse tipo de tarefa com as canções. Como argumenta Lacorte (2001), a música pode melhorar a habilidade de ouvir, a aquisição de vocabulário, fornece exemplos de estruturas gramaticais, pode-se praticar a leitura e escrita e abrir-se a uma sensibilização aos aspectos culturais.

Para escolher o documento auditivo, no caso a música, Lacorte (2001) sugere que o docente leve em conta os gostos musicais dos aprendizes e o gosto musical do docente, também é necessário que o documento auditivo seja claro, assim como é importante estabelecer um equilíbrio entre o nível de proficiência dos aprendentes, os conteúdos da letra e os objetivos pretendidos. Uma vez escolhidas as canções, segundo o mesmo autor, mostra-se a biografia do cantor da música.

Em seguida, o referido autor sugere atividades com canção para os níveis linguísticos iniciante (trabalha os sons de vogais do Espanhol), intermediário (desenvolve um exercício de preencher lacunas com as palavras faltantes), intermediário/avançado (exercícios para circular e discutir as estruturas

<sup>4</sup> – Require students to respond to the listening activity in some meaningful fashion, either individually or in small groups or pairs.

– Use different techniques and strategies to help students process the materials related to the listening activity and infer the overall meaning of the song (providing linguistic clues, reading aloud specific segments of the lyrics, writing key words or expressions on the board, asking questions, drawing, gesturing, etc.).

– Provide supplementary information or activities that will expand students' understanding of the cultural and linguistic features of the song and enable them to relate it to their personal experience.

– Relate the listening activity or activities to your initial purposes, and the purposes of the materials that follow.

gramaticais), avançado (preparar uma dramatização de acordo com a história da canção vista; discutir e pesquisar o machismo na sociedade latina).

O autor propõe um equilíbrio entre a escolha da canção, o nível dos estudantes e as tarefas propostas. Contudo, verificamos, na proposta de Lacorte, que os aspectos históricos, sociais e culturais são discutidos somente a partir do nível avançado. Partimos do pressuposto de que os aspectos interculturais devem ser apresentados e trabalhados em todos os níveis de aprendizagem de uma LE. Além disso, concordamos com Christiano (2017), ao afirmar que não há canções específicas para cada nível de conhecimento da língua, mas sim o que deve ser considerado é a adequação mais indicada aos diferentes níveis de aprendizagem por meio das atividades propostas, a abordagem do docente, os interesses e as necessidades dos alunos e da instituição na qual estamos inseridos.

Os gostos musicais, geralmente, são importantes para serem levados em consideração no momento de escolher uma música, contudo, nesta pesquisa, propomos extrapolar os próprios gostos musicais para a ampliação do conhecimento musical e para desconstruir estereótipos.

Griffiee (1992) propõe quatro aspectos para serem levados em consideração na escolha da canção: os alunos (quantidade, faixa etária, o nível linguístico, os gostos musicais), o professor, a música e as oportunidades de sala de aula, isto é, levar em consideração o horário da aula. Griffiee ainda sugere que, no caso de aula noturna, por exemplo, a canção seja mais calma, pois a energia dos alunos deverá ser mais controlada.

Barbosa (2014, p.44), apoiada nas questões de Osman e Wellman (1978), afirma que, para escolher uma canção, o professor deve responder aos seguintes questionamentos:

1. Repetem-se palavras, frases, linhas ou refrões?
2. Pode aprender-se a melodia com facilidade? Fica no ouvido?
3. Tem um padrão rítmico marcado?
4. Contém estruturas linguísticas úteis?
5. O vocabulário é útil?
6. Reflete aspectos da cultura, costumes, tradições, acontecimentos ou épocas históricas que seriam de utilidade para os alunos?
7. A canção teve algum tipo de projeção internacional, algum interesse cultural ou continua a escutar-se e a cantar-se na atualidade?

Essas questões são importantes para o professor escolher uma canção, mesmo para um estudo individual e autônomo, e nós podemos nos apoiar nesses pressupostos citados para utilizar a canção como instrumento de estudo de LE. Atualmente, temos um fácil acesso às músicas e canções por meio da internet, assim é possível desenvolver um estudo autônomo da língua-alvo com as canções. Isso pode despertar a motivação aos estudos, torná-lo menos entediante, proporcionar contato com a língua-alvo cotidiana, enfim, pode trazer todos os benefícios apontados anteriormente, mesmo que o estudo seja autônomo. Khaghaninejad e Fahandejsaadi (2016) sugerem formas de um estudo autônomo com canção: primeiro, escolher uma canção do seu gosto, qualquer música que você já costuma ouvir, depois, tentar cantarolá-la sem olhar a letra; em seguida encontrar a letra e ouvir a música enquanto a lê; por fim, ouvir de novo e começar a cantá-la.

Não existe um modelo definido e rígido a ser seguido de como trabalhar documentos sonoros ou de como trabalhar a canção, sugestões foram apresentadas para nortear o estudo do professor e do aluno, e a variação de acordo com cada contexto é recomendada. Sublinhamos que é importante levar em consideração os gostos musicais para se escolher uma canção, os documentos sonoros devem ser claros, as músicas não devem ser selecionadas necessariamente pelo nível linguístico dos alunos, mas as atividades que o professor selecionar devem ter relação com o nível linguístico. Também, atividades anteriores, durante e pós a música são importantes para estabelecer uma organização metodológica na aula. Além disso, ouvir a música antes de ter contato com a letra pode ajudar o aluno a desenvolver as competências auditivas e contribui para a apreciação musical. Compreendemos que a música também deve ser explorada em todos os aspectos: refletir o contexto histórico e social da música em relação à sociedade contemporânea e do aprendiz, discutir o gênero e o autor da canção, entender os aspectos culturais e as representações construídas na canção, bem como os aspectos linguísticos.

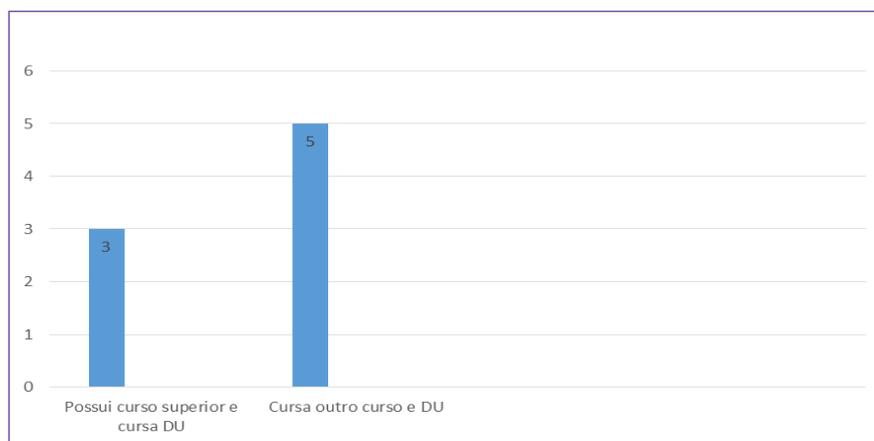
#### 4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E PERFIL DOS ESTUDANTES

Primeiramente, aplicamos um questionário aos alunos para conhecer o perfil dos estudantes; com base no seu perfil, elaboramos as unidades didáticas que compõe o curso. As aulas foram gravadas, transcritas e depois analisadas. Neste artigo discutimos as concepções teóricas, o perfil dos estudantes e mostramos o curso que foi aplicado.

Analisamos os questionários (**Apêndice 1**) aplicados a turma de aprendizes de PLA francófonos, nível intermediário. Com as primeiras questões, de 1 a 6 (curso universitário, primeira língua, língua de família, tempo de estudo do PLE, se estuda outras línguas estrangeiras (quais) e o motivo de ter escolhido o PLE para estudar), tem-se o intuito de conhecer o perfil do aluno.

A primeira pergunta é qual o curso universitário que os alunos frequentam, os resultados são apresentados nos gráficos que se seguem.

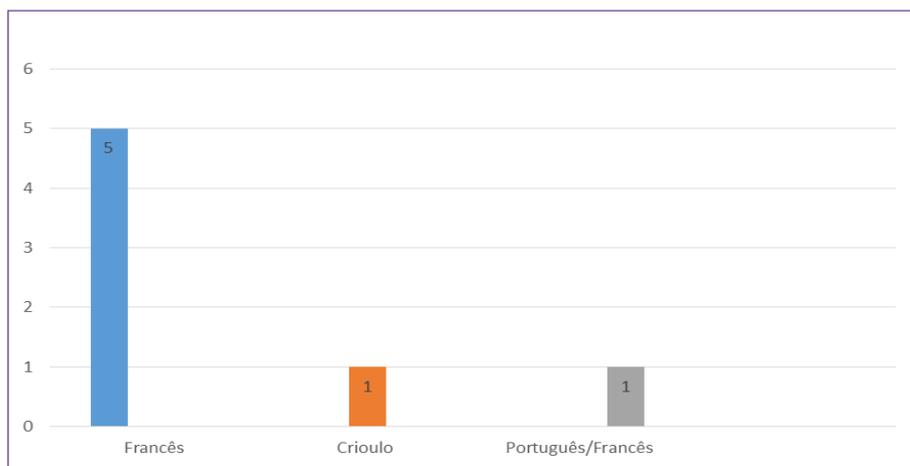
Gráfico 1. Curso Universitário Frequentado



Todos os alunos cursam o DU – Diploma Universitário, nesse caso diploma universitário de Português do Brasil. Esse curso tem duração de um ano, com seis horas semanais, totalizando um curso de 120 horas. Tem o objetivo de desenvolver competências linguísticas e culturais aprofundadas no contexto brasileiro. Os professores são, geralmente, os leitores brasileiros; os alunos não são muito numerosos, o curso também é voltado para que os alunos possam fazer o exame Celpe-Bras (Certificação de Língua Portuguesa para Estrangeiros) ao final de um ano.

Na segunda questão, perguntamos sobre a (s) primeira (s) língua (s) dos estudantes. Consideramos que a primeira língua é o primeiro idioma que o indivíduo aprendeu ou aquele que ele sabe mais, geralmente aprendido de maneira natural. Depois de haver a internalização dos meios formais para a aprendizagem, comumente é a língua com a qual o sujeito se sente mais seguro, consegue expressar com tranquilidade suas emoções, argumentos e identifica seu pertencimento. Pode haver mais de uma língua primeira com que o sujeito se identifica e fala (sujeito bilíngue o trílíngue).

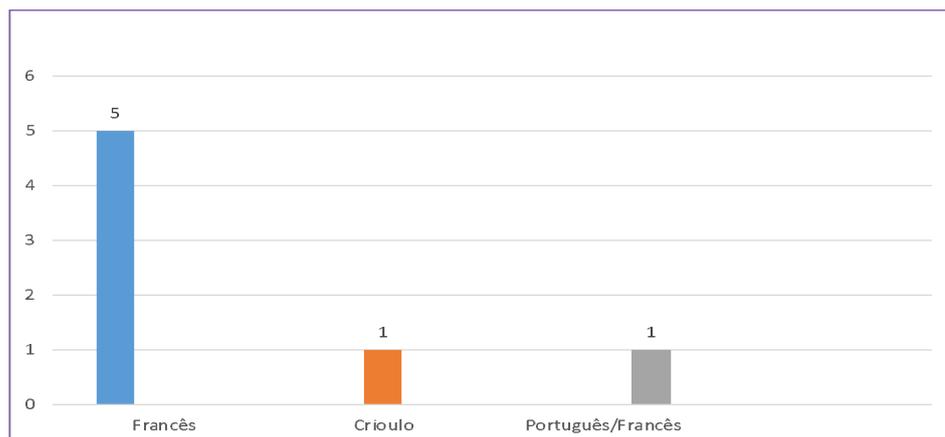
**Gráfico 2.** Primeira Língua dos Estudantes



De acordo com o **Gráfico 2**, identificamos que os alunos do Diploma Universitário de Português, são menos numerosos e, geralmente, são falantes de Francês como primeiro idioma. Nesse caso, cinco falantes de Francês, um falante de Crioulo como primeira língua, e outro é falante bilíngue Português/Francês, pois considerou as duas línguas como sendo suas primeiras línguas.

Levando esses gráficos em consideração, podemos dizer que, prioritariamente, temos o ensino de português para francófonos, mas, claro, são salas heterogêneas. Pensamos ser importante também saber a língua de família, ou a língua que eles utilizam em casa, ou pode-se chamá-la também de língua de herança (para designar os falantes das segundas e terceiras gerações de emigrantes portugueses (FLORES, 2013). Já que, o ensino de português na França se desenvolveu, em grande parte, com o objetivo de atender, principalmente os imigrantes portugueses que vivem na França.

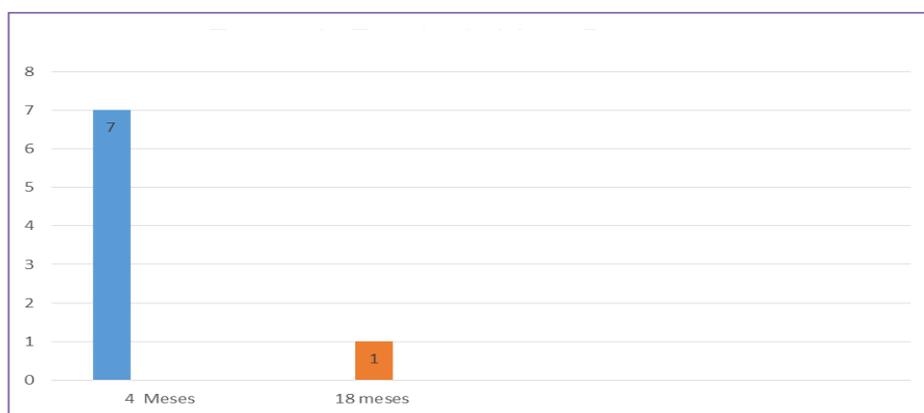
Gráfico 3. Língua de Família



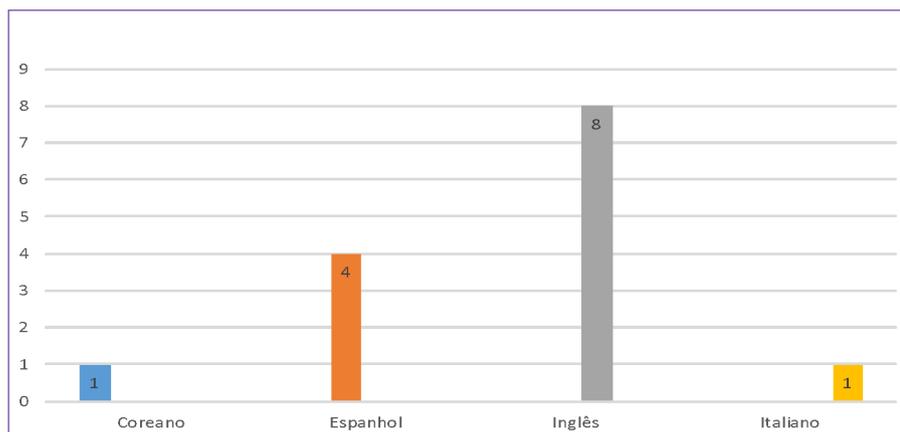
As línguas de família desta turma correspondem à primeira língua mencionada pelos alunos, assim, primeiro tem-se o francês, o crioulo e o português como línguas de família e línguas primeiras da turma; um falante considera que tem as duas línguas, português e francês, como língua de família e primeiras línguas.

Para completar o estudo sobre o perfil da turma, perguntamos há quanto tempo cada aluno estudava o português.

Gráfico 4. Tempo de Estudo da Língua Portuguesa



A maioria dos alunos dessa turma estuda português há quatro meses. Contudo, como apontado anteriormente, eles têm uma carga horária mais intensiva de aulas, no primeiro semestre. Espera-se, assim, que eles cumpram todo o nível básico no primeiro semestre e, no segundo semestre, espera-se que eles estejam em um nível intermediário (B<sub>2</sub> de acordo com o Quadro Comum Europeu). As aulas foram ministradas no segundo semestre, pois o público-alvo era constituído por aprendizes de PLE de nível intermediário.

**Gráfico 5.** Estudo de Outras Línguas Estrangeiras

Nessa turma, foram encontrados os seguintes resultados: a maioria dos alunos estuda a língua inglesa; em segundo lugar verificamos a aprendizagem da língua espanhola. Confirmamos, nesses casos, a supremacia, ainda, da língua inglesa, como a língua mais estudada e, em segundo lugar, percebemos que o Espanhol continua a se destacar e a ser estudado. Os estudantes desta universidade têm como opção de escolha para estudar: inglês, alemão, espanhol, italiano, árabe, chinês, grego, português e russo.

Compreendido o perfil dos estudantes, continuamos a analisar o questionário nas análises iniciais do desenvolvimento da proposta didática.

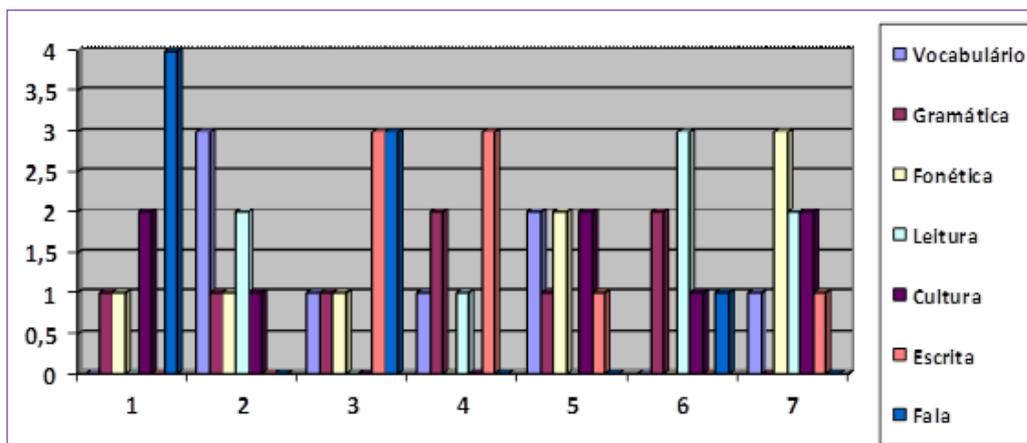
## 5. ANÁLISES INICIAIS

A sexta questão do questionário é “Por que escolheu a Língua Portuguesa para estudar”. A pergunta é aberta e categorizamos por temas as respostas que se aproximaram, são elas: curiosidade, interesse em trabalhar e viajar no Brasil, namorado brasileiro, o pai é brasileiro e quer trabalhar no Brasil, o pai é português e quer estudar no Brasil. Notamos que, a aprendizagem está relacionada a valores afetivos, como família, amigos, namorado, que são lusófonos, ou há uma visão comercial da língua, de pessoas que enxergam uma oportunidade de trabalho no Brasil, ou querem saber mais uma língua estrangeira, no caso, a sexta língua mais falada, para aumentar as oportunidades de trabalho.

Para responder a questão sete, os alunos precisavam classificar, em ordem de relevância, o que eles consideravam mais importante para aprender uma língua estrangeira, enumerando os seguintes itens: vocabulário, gramática, fonética, leitura, cultura, escrita, a fala e outros.

De acordo com o **Gráfico 6**, entendemos que os alunos consideram a fala como o aspecto mais relevante na aprendizagem de línguas, seguida pela escrita. Leitura e fonética possuem, basicamente, a mesma relevância. Os aspectos culturais aparecem com a mesma expressividade dos aspectos gramaticais. Provavelmente, a maioria dos alunos não associa a aprendizagem de uma língua com os aspectos culturais, as competências de falar, escrever, ler são prioridades necessárias na aprendizagem, desvinculadas de outros aspectos.

Gráfico 6. O que você considera mais importante aprender em uma LE.

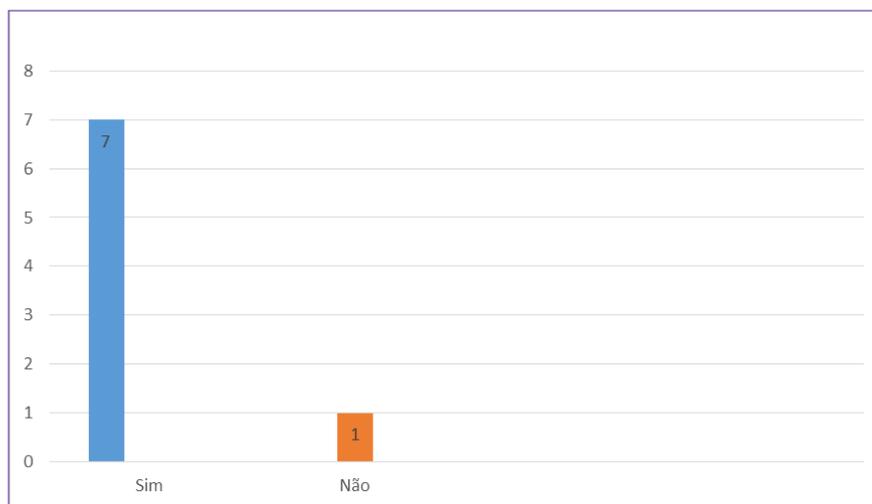


De acordo com a pesquisa de Rocha e Gileno (2015) com universitários espanhóis em contexto de não imersão, foi considerado que os alunos não possuíam interesse pela cultura brasileira, o objeto da aprendizagem era mais voltado para as questões gramaticas da língua, talvez, devido às questões históricas diferentes, a distância geográfica ou a falta de contato com a perspectiva intercultural. Provavelmente, não podemos estender essa percepção para outro país da Europa, a França, o contexto desta pesquisa. Os alunos francófonos não colocam a gramática como prioridade na aprendizagem de PLE, em nossa experiência notamos uma mesma proporcionalidade de interesses entre a gramática e a cultura. A fala, nesse caso, seria o aspecto mais relevante.

O Gráfico 7 responde a questão sobre a aprendizagem de outras línguas estrangeiras pelo aluno; é importante essa informação, pois, se o aluno conhece outra língua estrangeira, principalmente, o espanhol, haverá influências na aprendizagem do português.

Na oitava questão perguntamos, “conhece algo sobre a cultural brasileira? Cite exemplos”, no intuito de conhecer qual a concepção de cultura dos alunos.

Gráfico 7. Conhece algo sobre a cultura brasileira



A maioria dos alunos respondeu que conhece algo da cultura brasileira. Classificamos as palavras que apareceram nas respostas dos alunos nos questionários, segundo Auger e Clerc (2006), que consideram as representações de J.C. Beacco e S. Lieutand (1981), as quais são etnonímias, relacionadas aos traços físicos, comportamentos e ideologias das pessoas de um país; as representações toponímias, percepções globais do país, são divididas em três grupos: o primeiro relaciona as situações físicas e econômicas do país; o segundo relaciona aos patrimônios culturais e artísticos; o terceiro relaciona os símbolos e as tradições.

Sendo assim, como primeiro grupo encontramos a representação relacionada aos traços físicos, psicológicos ou comportamentos sociais, crenças e ideologias, por exemplo nas palavras “carioca”, que se refere ao gentílico das pessoas que nasceram no Rio de Janeiro, e temos também a palavra “religião” que podemos relacionar aos traços da população como crença.

No segundo grupo, tem-se a representação sobre a percepção global do país, como, por exemplo, o clima, as paisagens, as situações sociais e econômicas. Nesse item, apareceram a história de Minas Gerais e favela (moradias localizadas em áreas ditas irregulares, geralmente são habitações precárias).

No terceiro grupo, têm-se os patrimônios culturais e as pessoas célebres ou variedades e artes, encontramos as palavras arquitetura (Oscar Niemeyer), que está relacionada ao mais célebre arquiteto do Brasil, idealizador de muitas obras, dentre as quais a capital, Brasília. A outra palavra é “filme” (cidade de Deus) que está relacionada com um filme brasileiro muito conhecido que retrata a história de jovens que moram na favela; também há a palavra futebol, e Pelé (um dos jogadores mais famosos mundialmente) e Lula, ex-presidente do Brasil, que também é muito conhecido no mundo.

No quarto grupo, têm-se os objetos característicos e os símbolos nacionais, como as festas, as tradições e a gastronomia. Encontramos as palavras “brigadeiro” (doce típico brasileiro); “funk”, “bossa nova” (estilo musical); “carnaval” (festa popular brasileira, conhecida mundialmente) e o “bolo de rolo” (doce típico do Brasil, principalmente do estado de Pernambuco).

Interrogamos os alunos sobre o contato com a cultura brasileira na nona questão. Esse questionamento foi posto em virtude de querermos conhecer as influências presentes nos imaginários dos alunos sobre as representações do povo e da cultura brasileira, conseqüentemente da língua portuguesa. Havia as seguintes opções para serem assinaladas, internet, revista/livros, nas aulas, com outras pessoas e outras:

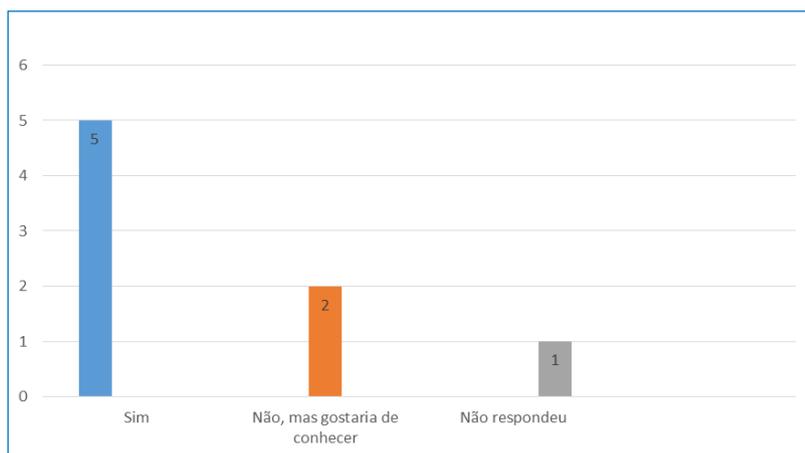
Gráfico 8. Tipo de contato com a Língua Portuguesa



Observamos que nessa turma há um certo equilíbrio entre o meio pelo qual os estudantes têm contato com a cultura brasileira; a maioria é com outras pessoas, mas eles também têm contato nas aulas com a cultura brasileira. Assim, a aula é um grande instrumento de (des)construções de representações, por isso o professor precisa ter boa formação para não vincular aspectos negativos ou de ódio de uma cultura.

A última questão do questionário visava a saber sobre algum conhecimento prévio dos alunos sobre a música, pois as tarefas propostas seriam com canções brasileiras, “Você gosta e/ou conhece música brasileira? Qual(quais)? Cantores (as) ou bandas podem ser citados?”

Gráfico 9. Conhecimento sobre a música brasileira



Verificamos que os estudantes conhecem a música brasileira, e os gêneros citados por eles, foram funk e samba e, também, cantores como Gilberto Gil, Criolo, Adriana Calcanhoto e Mc Kevinho. Pode-se perceber que os conhecimentos são bem variados e que os estudantes têm acesso às músicas brasileiras, antigas e também às mais recentes.

Kumaravadivelu (2008) considera que podemos analisar o ensino de LE por meio da realidade global, marcada pela diminuição dos espaços. Neste sentido, percebemos que os estudantes têm contato com uma diversidade de músicas brasileiras e, por conseguinte, com nosso país e a língua portuguesa, pois a música retrata tanto a cultura e seus aspectos sócio-históricos como a língua. Portanto, podemos dizer que a música “diminui os espaços” ora tão distante geograficamente, Brasil e França, sendo que se observa uma aproximação com a “realidade nacional” de ambos os países, expressa no conhecimento de uma ampla variedade de músicas brasileiras; tem-se, ainda, a presença da “realidade social”, uma vez que o meio no qual vivemos pode influenciar a “realidade individual”, onde há gostos pessoais, e ainda, um sujeito múltiplo e contraditório que pode construir seus gostos plurais em música.

Foi importante conhecer a diversidade de cada turma, para orientar a construção dos materiais didáticos para o curso de PLE na França. Constatamos que a maioria dos alunos é francófonos e também há uma boa parte que conhece a língua espanhola; os interesses de aprendizagem são

variados, principalmente relacionados ao aspecto afetivo, para contato com família e amigos, e também há uma visão comercial voltada para o trabalho na aprendizagem da língua. Além disso, os alunos conhecem muitas coisas sobre a cultura e a música brasileira, vinculados pelo contato com outras pessoas, com as aulas e com as *mrrewrewídi*as nesse momento de globalização e rupturas de fronteiras entre países e sujeitos, graças, principalmente, às novas tecnologias de comunicação e às redes sociais que aproximam sujeitos e países, portanto também culturas.

Analisado o público alvo, elaboramos o material a ser ministrado. Seguimos os procedimentos descritos por Coelho Souza (2014) para a elaboração do material. O autor baseando em Schlatter (2009) aponta que primeiramente, devemos selecionar temas mais relevantes para os alunos: os temas foram elencados de acordo com as observações das aulas, os assuntos que os alunos mais discutem. Depois pensamos nos gêneros do discurso que seriam ministrados no curso de acordo também com a necessidade dos alunos. Além de o objetivo ser desenvolver o letramento literomusical, utilizamos outros gêneros do discurso, que eram de interesse aos alunos (principalmente aqueles que fariam o exame Celpe-Bras, já que, a avaliação é concentrada em tarefas comunicativas, na qual a necessidade de domínio de alguns gêneros discursivos). Posteriormente, foram definidos os objetivos de cada aula de acordo com a temática.

Seguimos, também, os preceitos da compreensão auditiva citados na teoria por Christiano (2017) baseado em Field (2002) descreve passos para práticas contemporâneas de atividades de compreensão auditiva: o primeiro passo aponta que o material utilizado deve ser autêntico, escolhemos a canção como material autêntico da vida cotidiana, por motivos e pesquisas já citadas que informam que utilizar música traz motivação aos alunos, aumenta o contato com os aspectos fonéticos e fonológicos, propõe discussões culturais, trabalha os aspectos de leitura, compreensão e interpretação, pode estimular as produções orais e escritas.

O segundo passo é a pré-audição, optamos por sempre colocar uma atividade antes de iniciar a escuta da canção, as tarefas desenvolvidas são variadas, sobre o conhecimento de vocabulário, *brainstorming*, revisões gramaticais, ativação de conhecimentos prévios. O terceiro passo foi a audição do material, guiadas por perguntas como: “Você acha que a letra combina com a música? Por quê?” e “Você acha que a letra desta canção poderia ser utilizada em algum outro gênero musical? Por quê?” (Coelho de Souza, 2012 p. 10); essas perguntas foram feitas para melhor compreensão da materialidade musical da canção.

O terceiro passo refere-se às atividades de pós-audição. Nesta pesquisa não visamos discutir as questões gramaticais da canção, nem a trabalhar exaustivamente com os aspectos fonéticos e fonológicos da canção. Mas sim, propor reflexões sobre os aspectos interculturais dos temas de interesse dos alunos a partir da microesfera que foram mobilizadas como os temas na sala de aula do curso de PLA. Sintetizamos, a seguir, no **Quadro 2**, os passos didáticos citados para as práticas de compreensão auditiva assim como os passos citados já adaptados ao contexto do curso de PLA.

**Quadro 1.** Práticas atuais de compreensão oral.

<b>Pré-audição</b>	Contextualização; criar motivação; tarefas prévias
<b>Audição</b>	Audição extensiva e intensiva, questões prévias
<b>Pós-audição</b>	Avaliação da linguagem funcional, inferência de vocabulário, compreensão e conscientização cultural;

Fonte: Christiano, 2017, p. 274, adaptado pela pesquisadora.

De acordo com os procedimentos citados, exemplificamos o curso elaborado.

**Quadro 2.** Organização das aulas.

Temas	Músicas utilizadas	Objetivo	Conteúdo (outros gêneros do discurso)
Estereótipos	País Tropical (Samba-rock, 1969) Lamento Sertanejo (Forró, 1942)	– Refletir estereótipos pré-construídos.	– Texto descritivo
Cotidiano: Moradia	Saudosa Maloca (Samba-canção, 1951) O Morro não tem vez, (Bossa-Nova, 1963)	– Refletir sobre as diversas formas de habitação e suas consequências na organização da cidade.	– Texto argumentativo
Cotidiano: Meios de Transporte	Vital e sua Moto (Rock, 1983) Encontros e Despedidas (Mpb, Clube da Esquina, 1985)	– Compreender os meios de transportes relacionando a aspectos históricos, políticos e sociais.	– <i>E-mail</i> informal
Cotidiano: Universidade	Vida de Universitário (Sertanejo, 2012) Cota não é esmola (Slam, 2018)	– Entender o funcionamento, o acesso e a permanências dos estudantes nas universidades.	– Artigo de opinião
Cotidiano: Alimentação	Não é Proibido (Mpb, 2008) Comida (Rock, 1987)	– Compreender alguns alimentos do Brasil e refletir sobre o acesso a outras necessidades vitais do ser humano.	– Artigo de opinião (texto formal)
Comemorações	Iemanjá Rainha do Mar (MPB, 2006) Marujada de São Benedito (Marujada, 2003)	– Discutir os feriados e algumas festas típicas, porque e como elas acontecem.	– Blog
Desigualdades	Flutua (MPB, 2017) Canto das Três Raças (Samba, 1976)	– Refletir sobre as desigualdades de gênero e etnia.	– Texto jornalístico: título, manchete, subtítulo
Igualdades	Bate a poeira (Rap, 2017) Inclassificáveis (MPB, 1996)	– Discutir as relações de aproximação e união.	– Texto descritivo e opinião pessoal

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

## 6. CONSIDERAÇÕES

Objetivamos discutir formas de trabalhar com um documento auditivo autêntico, a música, para desenvolver o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, principalmente o ensino de PLA. Foram adaptadas as discussões do letramento literomusical de acordo com nosso contexto. Visamos desenvolver a compreensão da canção em relação ao gênero musical ao qual ela se afilia; ampliar o repertório linguístico, musical e cultural dos educandos por meio da exposição e estudo de canções de diferentes gêneros musicais; estimular as práticas interculturais através da perspectiva do letramento literomusical para a produção e reconhecimento de efeitos de sentido produzidos pela articulação entre letra e música.

Foi traçado um panorama sobre pesquisas de ensino que utilizam a música. Estudos anteriores apontaram que associar o ensino-aprendizagem de línguas com a música pode ser produtivo, pois a música trabalha com os dois hemisférios do cérebro, o lado direito que aprende a melodia e o lado esquerdo que assimila as palavras. Trabalhar com música aumenta a motivação, tornando algumas atividades menos monótonas, como por exemplo, tarefas de audição, gramática, pronúncia e vocabulário. A canção

é reflexo e produto de uma cultura, dessa forma, oferece a possibilidade de ampliar os conhecimentos da cultura-alvo, debater temas atuais e de interesse dos alunos; amplia o conhecimento linguístico, além de promover uma identificação dos alunos com a linguagem da canção.

Os mesmos estudos citados neste artigo sobre música apontam, ainda, a falta de discussões sobre esse recurso, talvez, devido a possíveis empecilhos gerados pelo uso das canções, como, por exemplo, os direitos autorais dos compositores e das gravadoras. A música também é vista, muitas vezes, como um gênero menor, utilizada apenas para diversão, sem fins didáticos específicos. Igualmente, o professor pensa não ter familiaridade com a linguagem musical. Além disso, há uma carência de material didático que contemple o estudo da canção de maneira ampla, aspectos musicais, linguísticos e culturais; há também um déficit na formação docente, que, muitas vezes, não reflete sobre a construção de materiais didáticos.

Comprovada as potencialidades da canção e a importância de utilizá-la no ensino de línguas estrangeiras foi elaborado um curso para aprendizes de PLA francófonos de conhecimento da língua de nível intermediário, cujo objetivo foi promover o letramento literomusical. Traçamos o perfil dos estudantes por meio de um questionário semiestruturado para compreender o público alvo, seus conhecimentos prévios, os gostos, o motivo de aprender português. Por meio dos questionários e de observações anteriores foi possível traçar os temas que os alunos mais gostam de debater, e também, levantar os conhecimentos prévios de cultura e música brasileira dos aprendizes. Com esses conhecimentos foi possível construir um curso de aproximadamente 24 horas.

Após aplicarmos esse curso pudemos verificar que houve uma mobilização para entender a cultura do outro através do acesso a própria cultura; os alunos e o professor refletem sobre a sua própria cultura; professor e alunos ressignificam suas representações, estereótipos e sua identidade; desenvolveu-se a motivação para participar das aulas; há uma ampliação do repertório linguístico, musical e cultural e um reconhecimento das práticas culturais e histórico-sociais por meio da língua adicional.

## REFERÊNCIAS

- Auger, N. (2007). L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. *Diversité: Les Enjeux de L'apprentissage de la Langue Française*, (151), 121-126. <https://doi.org/10.4000/books.pur.32793>
- Auger, N. & Clerc, S. (2006). Les représentations de l'hispanité chez des élèves français: Constat et urgence d'une pédagogie interculturelle. In M. B. Cuevas & M. G. C. Bejano, M. G. (Eds.), *Actes du colloque La cultura del otro: Espanol en Francia, francés en España* (pp. 980-992). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Beacco, J. C. (2004). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division de Politiques Linguistiques.
- Camargos, G. T. P. (2009). Letra e música um gênero de grafia e som. In R. L. P. Dell'Isola (Org.), *Nos domínios dos gêneros textuais* (v. 1, pp. 18-18). Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- Christiano, C. (2017). *A prática do ensino do Português como língua estrangeira*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.

- Coelho de Souza, J. (2012). Canção: Letra e música no ensino de português como língua adicional. In *Anais Eletrônicos do 9º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Vitória: Associação de Linguística Aplicada do Brasil.
- Coelho de Souza, J. (2014). *Letra e música: Uma proposta para o ensino de canção na aula de Português Língua Adicional* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. <https://doi.org/10.29289/259453942018v28s1059>
- Flores, C. M. (2013). Português língua não materna: Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro & C. Flores (Orgs.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 35-46). Lisboa: Lidel.
- Figueiroa, C. F. M. (2011). *A canção: Um objeto (inter) cultural de aprendizagem na aula de PLE* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto.
- Gobbi, D. (2001). *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino da língua inglesa* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. <https://doi.org/10.5327/z2594539420170000205>
- Griffee, D. (1992). *Songs in action: Classroom techniques and resources*. New York: Prentice Hall.
- Griffee, D. (2010). *Personal communication with the author*. New York: Prentice Hall.
- Khaghaninejad, M. S. & Fahandejsaadi, R. (2016). *Music and Language Learning*. Shiraz: Shiraz University.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven: Yale University Press.
- Lacorte, M. & Thurston-Griswold, H. (2001). *Music in the foreign language classroom: Developing linguistic and cultural proficiency*.
- Rocha, N. A. & Gileno, R. S. (2015). Ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira (PLE) repensando o contexto de imersão. *Revista Entre Línguas, Araraquara*, 1(2), 237-253. <https://doi.org/10.17771/pucrio.ple.33611>
- Rocha, N. A. (2014). Articulações teórico-práticas em cursos de formação de língua estrangeira: Ensinando espanhol por meio de músicas. In *Anais do 16º ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas: Unicamp, 2012. <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2018v9n3p124>
- Schlatter, M. (2009). O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Caleidoscópio*, 7(1), 11-23. <https://doi.org/10.4013/cld.2009.71.02>
- Shayakhmetova, L., Shayakhmetova, L., Ashrapova, A., & Zhuravleva, Y. (2017). Using songs in developing intercultural competence. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 639-646. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i4.1157>
- Soardi, A., Souza, C. P., & Ferreira, M. F. (2013). A prática de ensino da língua espanhola: Utilizando a música como recurso didático. In *Anais do 10º Seminário de Iniciação Científica Sóletras – Estudos Linguísticos e Literários*. Jacarezinho: UENP. <https://doi.org/10.19146/pibic-2016-51497>
- Souza, P. (2010). *Canções na abordagem de aspectos culturais no ensino-aprendizagem do português do Brasil* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. <https://doi.org/10.5327/z2176-947820170225>
- Tonelli, F. (2012). *O gênero musical samba como conteúdo cultural no ensino de PLE: Uma experiência com aprendentes hispanofalantes* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. <https://doi.org/10.29289/259453942018v28s1022>

Tonelli, F. (2017). *A interculturalidade nas canções presentes em materiais didáticos de PLE*. In *Anais do 6º Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas* (pp. 288-301). São Paulo: Blucher. <https://doi.org/10.5151/edupro-clafpl2016-024>

Tonelli, F., Barbosa, L. M. (2017). Canção e ensino de português para estrangeiro: Reflexões sobre o curso “cultura popular brasileira temas e histórias do samba”. *Portuguese Language Journal*, 11, 13-39.

## APÊNDICE 1

### Questionário Inicial

- 1) Curso Universitário: \_\_\_\_\_
- 2) Primeira Língua: \_\_\_\_\_
- 3) Língua de Família: \_\_\_\_\_
- 4) Quanto tempo estuda português? \_\_\_\_\_
- 5) Estuda/ou estudou outras línguas estrangeiras? Quais?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 6) Por que escolheu a língua portuguesa para estudar?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 7) O que considera mais importante para aprender uma língua estrangeira? Enumere de acordo com a relevância:  
( ) vocabulário      ( ) gramática      ( ) fonética      ( ) leitura      ( ) cultura  
( ) escrita      ( ) a fala  
( ) Outros \_\_\_\_\_
- 8) Você conhece alguma coisa sobre a cultura brasileira? Cite exemplos.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9) Se a resposta anterior foi afirmativa, como teve contato com a cultura brasileira? Mais de uma opção pode ser assinalada ou inserir outras opções:  
( ) internet      ( ) revista/livros      ( ) nas aulas      ( ) com outras pessoas  
Outras opções: \_\_\_\_\_
- 10) Você gosta e/ou conhece música brasileira? Qual(quais)? Cantores(as) ou bandas podem ser citados:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Submetido: 05/02/2019

Aceito: 29/03/2019

Publicado: 28/06/2019

#### **Autora:**

ADRIANA CELIA ALVES

Doutoranda em Estudos Linguísticos e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Bolsista Fapesp.

E-mail: [c4.adriana@gmail.com](mailto:c4.adriana@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7027-7273>

Endereço: Universidade Estadual Paulista

Rua Quirino de Andrade, 215 – Centro

01049-010, São Paulo, SP, Brasil